

## **2.1 Erziehung**

- 2.1.1 Begriffsabgrenzungen
- 2.1.2 Erziehung als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Disziplinen
- 2.1.3 Gegenstände erziehungswissenschaftlicher Fragestellung
- 2.1.4 Historisches
- 2.1.5 Struktur des Gegenstandes  
erziehungswissenschaftlichen Handelns
  - 2.1.5.1 Der «Absichtsbegriff» der Erziehung
  - 2.1.5.2 Der «Wirkungsbegriff» der Erziehung
  - 2.1.5.3 Entwurf eines handlungstheoretischen Erziehungsbegriffs
- 2.1.6 Ungelöste Probleme
- 2.1.7 Gefahren

### **2.1.1 Begriffsabgrenzungen**

Die Tatsache, daß «Erziehung» Bestimmungswort zur Benennung einer eigenen wissenschaftlichen Disziplin ist, die sich im Laufe ihrer Entwicklung in verschiedene erziehungswissenschaftliche Spezialdisziplinen mit je eigenen Fragestellungen und Forschungstraditionen ausdifferenziert hat, zeigt, daß es sich hierbei um einen zentralen Begriff der Erziehungswissenschaft handelt, dessen Klärung für sämtliche erziehungswissenschaftliche Einzeldisziplinen und Studienrichtungen bedeutsam ist.

Die alltägliche und die wissenschaftliche Verständigung über Erziehung werden jedoch dadurch erschwert, daß der Begriff «Erziehung» entweder gar nicht oder regellos, zumindest uneinheitlich zunächst und vor allem von dem Begriff «Pädagogik» abgegrenzt wird. Mit dem traditionsreicheren Begriff «Pädagogik» (vgl. dazu u. a. HÜGLI 1989, Sp. 1 ff) wird zum einen häufig jene Theorie bezeichnet, die eine als «pädagogisch» gekennzeichnete und von dieser Theorie unterschiedene (vgl. dazu HEID 1991, S. 949 ff) Praxis zum Gegenstand hat. Andererseits wird oft von den gleichen Autoren «Pädagogik» (vor allem in adjektivischer Form) als Sammelbezeichnung für Theorie und Praxis eines als «pädagogisch» geltenden Denkens und Handelns verwendet (vgl. dazu u. a. DOLCH 1963, S. 106 ff, und beispielhaft BENNER 1987). Demgegenüber ist die Verwendung des Begriffs «Erziehung» für die entsprechende Praxis und des Be-

griffs «Erziehungswissenschaft» für die Theorie, die diese Praxis zum Untersuchungsgegenstand hat, deutlicher und einheitlicher.

Uneinheitlich sind ferner in der Literatur vorfindliche Abgrenzungen zwischen «Erziehung» und «Bildung». Die Bestimmungen des Bildungsbegriffs reichen von der Empfehlung, diesen Begriff (aus ganz unterschiedlichen Gründen) in erziehungswissenschaftlichen Diskursen zu vermeiden (vgl. DOLCH 1963, S. 37; MENZE 1983, S. 355), über eine synonyme Verwendung der Begriffe «Bildung» und «Erziehung» sowie über wechselseitige Über- bzw. Unterordnungen bis hin zu einer expliziten Kontrastierung. In der Nähe zu BENNER (1987, bes. S. 108 ff, S. 122 ff) kann man die «Theorie der Bildung» als diejenige «Teildisziplin der Pädagogik» bezeichnen, die sich mit dem Was und auch dem Wozu befaßt oder befassen sollte, und die «Theorie der Erziehung» als jene «Teildisziplin der Pädagogik», die sich mit dem Wie der menschlichen Entwicklungstatsache beschäftigt oder beschäftigen sollte. Dabei darf jedoch nicht übersehen werden, daß es andere Erziehungswissenschaftler oder Bildungstheoretiker gibt, die «Bildung» als Prozeß (das «Wie») und als Zustand oder auch Inhalt (das «Was») personaler Entwicklung interpretieren. Gleiches gilt für den Begriff «Erziehung»: ««Erziehung» gebrauchen wir in aktivem und passivem Sinn; das Wort bezeichnet sowohl die Tätigkeit wie ihre Wirkung, aber auch das Geschehen im «Zögling», auf den sich diese Tätigkeit richtet, und das Ergebnis dieses Prozesses können damit gemeint sein» (W. FLITNER 1961, S. 26). Unter den zahlreichen Versuchen, «Bildung» (explizit oder implizit) von «Erziehung» zu unterscheiden, erscheint derjenige besonders erwähnenswert, der «Bildung» als Entfaltung der geistigen Kräfte des Menschen durch Teilhabe am geschichtlichen und kulturellen Leben umschreibt sowie «Erziehung» (in Betonung einer ihrer Herleitungen von «Zucht» und «Züchtigung») als Versittlichung der Menschennatur (vgl. dazu u. a. WILLMANN 1923, S. 4 ff, 11 ff; W. FLITNER 1961, S. 26 f, LICHTENSTEIN 1971, BLANKERTZ 1974).

Zu jenen Begriffen, die dem Erziehungsbegriff eng benachbart sind und in erziehungswissenschaftlichen Kontexten oft ungeregt verwendet werden, gehört auch der Begriff «Lernen». Im Unterschied zu den bisher erwähnten erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffen existiert für diesen Begriff bereits sprachlich eine aktive (Lehren) und eine passive Form (Lernen). Diese bloß sprachliche Unterscheidung darf nicht dahingehend mißverstanden werden, Lernen sei etwas Passives. Im anthropologischen, pädagogischen und auch psychologischen Verständnis ist Lernen eine höchst komplexe Aktivität. Die Differenz zwischen Lehren und Lernen bleibt jedoch insbesondere in unterrichtswissenschaftlichen bzw. didaktischen Texten allzu oft unberücksichtigt. (So ist beispielsweise

häufig auch dort von «Lernzielen» die Rede, wo es sich zweifelsfrei um «Lehrziele» handelt.) Der vor allem in der Allgemeinen Psychologie gebräuchliche Begriff «Lernen» ist (zumindest in der Psychologie) verhältnismäßig klar definiert und allgemein anerkannt. Wo er deutlich genug von «Erziehung» unterschieden wird, ist er insbesondere durch seine «Wertneutralität» gekennzeichnet. Durch ihn werden jene Änderungen und nicht – wie es für den Erziehungsbegriff wesentlich wäre – Verbesserungen menschlicher Verhaltensdispositionen gekennzeichnet, die durch die Verarbeitung von Erfahrungen erklärbar sind. Die Fingerfertigkeit des Taschendiebs mag Resultat von Lernprozessen sein, mit Erziehung hat sie – nach geltenden Begriffsbestimmungen – nichts zu tun.

Als ein letztes Beispiel begrifflicher Nachbarschaft sei der «Unterricht» herausgegriffen. Als «Unterricht» werden soziale Handlungen bezeichnet, in denen (meistens mit professioneller Kompetenz ausgestattete) Unterrichtende in zu diesem Zweck institutionalisierten Organisationsformen (häufig in Schulen) mit Zu-Unterrichtenden interagieren, und zwar um die Kompetenz der Zu-Unterrichtenden zielgerichtet und erfolgskontrolliert in jeweils thematischer Hinsicht zu verbessern. Besonders häufig geht es dabei um die Erweiterung oder Konsolidierung des Wissens auf bestimmten (Wissens-)Gebieten. Für eine pädagogische Praxis, die als «Unterricht» bezeichnet wird, sind also folgende Merkmale kennzeichnend: die Intentionalität der erzieherischen Intervention («Einwirkung»), die Planmäßigkeit der skizzierten Interaktion, die Institutionalisierung dieser Interaktion und die Professionalität der Unterrichtenden.

### **2.1.2 Erziehung als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Disziplinen**

Wie in der Analyse des mit «Erziehung» Bezeichneten noch deutlicher werden wird, ist Erziehung als jener relativ eigenständige Sektor gesellschaftlicher Praxis, der sich in Prozessen sozialgeschichtlicher Arbeitsteilung herausgebildet hat («Erziehungssystem», «Erziehungswesen»), Gegenstand zahlreicher (Human-)Wissenschaften wie Soziologie, Psychologie, sogar Zoologie und Verhaltenswissenschaften, Medizin, Verwaltungs-, Rechts-, Wirtschafts- und Geschichtswissenschaft. Die sozialwissenschaftliche Beschäftigung mit Institutionalisierungen von Erziehung oder, wie der gleiche Tatbestand auch bezeichnet wird, mit der «sozialen Tatsache Erziehung» hat in vielen Fällen den Reifegrad wissenschaftlicher Spezialdisziplinen erreicht. So hat sich bereits seit Anfang

des 20. Jahrhunderts eine eigene erziehungs- und bildungssoziologische Forschungstradition herausgebildet (vgl. z. B. DURKHEIM 1961 u. 1973, BARTH 1967, GEIGER 1962, FISCHER 1932, WEIß 1929, BRINKMANN 1986). Seit den 50er Jahren dieses Jahrhunderts entwickelt sich ein eigenes Erziehungs- und Bildungsrecht (vgl. HECKEL 1957, HECKEL / AVENARIUS 1986). Zwar ist das Interesse an Zusammenhängen zwischen Wirtschaft und Erziehung so alt wie die Wirtschaftswissenschaften selbst; von einer eigenständigen «Bildungsökonomie» kann jedoch wohl erst seit den 50er Jahren gesprochen werden (vgl. bes. EDDING 1963). Pädagogische Psychologie und historische Bildungsforschung haben sich hingegen als sozialwissenschaftliche Einzeldisziplinen längst etabliert (vgl. z. B. GAGE / BERLINER 1979, BERG u. a. 1987 ff).

Die auch in diesem Zusammenhang verwirrende Vielfalt und Heterogenität der Disziplinbezeichnungen ist kennzeichnend für die bereits erwähnte Regellosigkeit des erziehungstheoretischen Alltags- und Fachsprachgebrauchs. Sie darf also nicht – das ist die Kehrseite des gleichen Tatbestandes – als Resultat eines begriffsanalytischen oder gar -systematischen Entscheidungs- bzw. Entwicklungsprozesses überinterpretiert werden. In allen – beispielhaft – erwähnten Disziplinen ist stets auch von «Erziehung» die Rede.

### 2.1.3 Gegenstände erziehungswissenschaftlicher Fragestellung

Wie einerseits der mit «Erziehung» bezeichnete «Ausschnitt» der soziokulturellen Wirklichkeit Gegenstand zahlreicher sozialwissenschaftlicher Disziplinen ist, so ist andererseits diese Wirklichkeit nicht einziger oder ausschließlicher Gegenstand der Erziehungswissenschaft. In positivistischer Vereinfachung und – dabei – genaugenommen hat Erziehungswissenschaft es stets mit der Erziehungsbedeutsamkeit des «an sich» Nicht-Erzieherischen zu tun. Denn Erziehung erfolgt in der (wenn auch angeleiteten, so doch) stets aktiven Auseinandersetzung des Zu- oder Sich-Erziehenden mit Gegebenheiten seiner Welt, beispielsweise mit Sprachen, mit (kodifizierten) historischen, mathematischen, natur- und sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen, mit Erzeugnissen von Kunst, Literatur und Musik, aber auch mit Vollzügen und Ergebnissen religiösen, philosophischen, ethischen, ästhetischen, technischen, ökonomischen oder politischen Denkens und Handelns. So wie es kein Phänomen gibt, das darin aufgeht, Erziehung zu «sein», dürfte es auch keinen Gegenstand menschlicher Erfahrung geben, der nicht erziehungsbedeutsam wäre. Ob und wodurch alle diese nicht schon aus sich heraus erzieheri-

schen Gegebenheiten zu erzieherischen Tatbeständen «werden», ist strittig (vgl. z. B. SEIFFERT 1964 u. 1966, KLAFFKI 1965). Unabhängig davon können all jene Korrelate des menschlichen Weltverhältnisses, die nicht (bewußt) in ein Handeln einbezogen sind, das unter noch zu erörternden Bedingungen «Erziehung» genannt zu werden pflegt, erziehungswissenschaftlich thematisiert werden. Beispiele dafür sind Konkretisierungsformen und Kontexte der Berufsausübung, des Medien-«Konsums», des Freizeitverhaltens – um nur einige wiederum überaus komplexe menschliche Handlungsfelder zu nennen.

### 2.1.4 Historisches

Die etymologische Frage nach Herkunft, Entwicklung und Verwandtschaft des Wortes «Erziehen» erweist sich als problematisch, wenn nicht sogar als irreführend (vgl. dazu auch MOLLENHAUER 1966, S. 161). Ursprünglich wurden mit diesem Wort so unterschiedliche Vorgänge benannt wie das Herausziehen des Schwertes oder des Beils (aus der Scheide), das Abziehen der Haut, das Ausraufen der Haare, das Fort- oder auch Hinziehen des Helms, das Ziehen von Lasten, dann aber auch das Aufziehen von Tieren (Vögeln und sodann von «vierfüßigen Tieren»), von Pflanzen und von Menschen zunächst in leiblicher und allmählich erst in geistig-seelischer Hinsicht (GRIMM/GRIMM 1971, Sp. 1091 ff). Zwar mag in vergleichender Analyse der Verwendung von «ziehen» entdeckt werden, daß «einfaches ziehen» mit «erziehen» die «Bewegung» gemeinsam habe (DOLCH 1961, S. 167); jedoch weist der Autor dieser banalen Feststellung nachdrücklich darauf hin, daß es wichtig ist, «vor allem auf die Nuancen zu achten» (ebd.). Der historischen Wandlung (Entwicklung?) des Sprachgebrauchs (vgl. dazu u. a. GROOTHOFF 1972) korrespondiert ein systematischer: «Vom Aufziehen löst sich das Erziehen erst ab, sobald die Strebungen des Kindes als solche Gegenstand der Obsorge werden; sie zu regeln, die abträglichen zurückzudrängen, die förderlichen zu unterstützen, die schwankenden zu halten und derart zu befestigen, daß Gewohnheiten daraus erwachsen, ist die nächste und verständlichste Aufgabe der Erziehung» (WILLMANN 1923, S. 12). KLUGE (1989) hält die Verwendung von «Erziehung» inzwischen für so «durchsichtig», daß er mit genau dieser Begründung darauf verzichtet, diesen Begriff in sein etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache aufzunehmen. Außer der vermeintlichen Durchsichtigkeit mag es auch die Verworrenheit des Sprachgebrauchs sein, die ihn zu diesem Verzicht veranlaßt hat. Bereits die begriffsgeschichtliche Verständigung wird da-

durch erschwert, daß bei der Suche nach einer Antwort auf die Frage nach der Verwendung des Wortes ›Erziehung‹ nicht zwischen der empirisch-deskriptiven Feststellung der Verwendungspraxis einerseits und der normativen Projektion eines Verwendungs-‹Ideals› andererseits unterschieden wird. Spätestens seit der Neuzeit «sollte» jenes (in seiner strukturellen Besonderheit noch zu bestimmende) «Handeln am werdenden Menschen» (GROOTHOFF 1972, Sp. 733) ›Erziehung‹ genannt werden, das dessen Mündigkeit, d. h. geistige und sittliche Unabhängigkeit und Selbstbestimmung bezweckt. Tatsächlich aber war Erziehung (zumindest immer auch) ›Mittel der Unterwerfung‹ unter ein normativ-moralisches, weltanschauliches, politisches und ökonomisches Herrschaftssystem (ebd., Sp. 734; vgl. auch: MOLLENHAUER 1966, S. 159 ff, 163 ff; AUERNHEIMER 1974). Differenzen bestehen aber nicht nur zwischen dem, was Erziehung ›eigentlich‹ zu sein habe (also sein sollte) und jener davon abweichenden Praxis, für die der Terminus ›Erziehung‹ beansprucht oder auch (allgemein) anerkannt wird. Gegensätzliches gibt es auch zwischen verschiedenen Erziehungskonzeptionen und zwischen divergenten Erziehungspraktiken. SCHWENK (1983, S. 390 ff) hat in einer sorgfältigen dokumentierten Analyse historische Wurzeln eines Gegensatzes herausgearbeitet, der nichts von seiner Aktualität verloren hat: Während der griechische Begriff der «paideia» auf die Hervorbringung des sittlich autonomen Menschen zielte (so sehr der Mensch auch dabei zu einem bestimmten Denken, Wollen und Handeln veranlaßt werden mußte), dominierte in der jüdisch-frühchristlichen Tradition das Postulat der Unterwerfung des Menschen unter das (göttliche) Gesetz durch Belehrung, Zucht und Strafen (vgl. auch BLANKERTZ 1969, S. 21 ff).

### 2.1.5 Struktur des Gegenstandes erziehungswissenschaftlichen Handelns

Es dürfte kaum jemanden geben, der nicht zu wissen glaubt, was Erziehung ›ist‹. Aber was weiß er genau? Wie informativ und wie unabhängig von eigenem Ermessen sowie von einer eigenen (definitorischen) Entscheidung ist das, was er wirklich weiß? Zu glauben, wenn von ›Erziehung‹ gesprochen werde, meinten alle dasselbe, ist leichtfertig. Weder im alltäglichen noch im wissenschaftlichen Sprachgebrauch herrscht immer Klarheit oder gar Einigkeit darüber, was Erziehung ›ist‹ (vgl. SCHRÖDER 1992, S. 82 ff). Auch Texte jener Autoren, die als Experten für die Beantwortung dieser Frage anerkannt sind, insbesondere der Erziehungswissenschaftler, enthalten die unterschiedlichsten Bestimmungen. Versu-

che, solche Divergenzen durch abstraktere Umschreibungen zu überwinden, lassen letztlich offen, durch welche identifizierbaren Merkmale konkreten menschlichen Handelns Erziehung gekennzeichnet werden «soll» (kritisch dazu SCHWENK 1983, S. 386 ff). Wer also zur Beantwortung der Frage «Was «ist» Erziehung?» Definitionen heranzieht, der sieht sich einer unbefriedigenden Situation gegenüber. Unbefriedigend ist die Beschäftigung mit Definitionen nicht zuletzt deshalb, weil man aus ihnen zwar etwas über abstrakte Regeln der Verwendung von Worten entnehmen kann; aber Worte allein lehren nichts. Sie sind vielmehr Elemente jener Begründungszusammenhänge, die sie voraussetzen. Damit wird das Problem divergenter Interpretationen von Erziehung auf die Ebene erziehungstheoretischer Kontroversen verschoben.

Warum, so könnte man fragen, läßt man sich überhaupt auf begriffliche oder theoretische Sophistereien ein und wendet sich nicht «der Sache selbst» zu? Dabei dürfte sich dann zeigen, ob die Auffassungsunterschiede in der sprachlichen oder gedanklichen Nachlässigkeit derer begründet sind, die über Erziehung reden – oder ob sie etwas mit dem Gegenstand, mit dem Inhalt oder auch mit dem Zweck dieser Rede zu tun haben.

Was tut jemand, der sich über die Wirklichkeit «der» Erziehung informieren will? Was genau beobachtet er? Worauf kommt es dabei an? Wie soll oder kann beispielsweise der Adressat der Aufforderung, seine Erziehungspflichten wahrzunehmen, sich verhalten? Wodurch unterscheiden sich «Gut-Erzogene» von «Schlecht-Erzogenen»? «Ist» eine Schule, ein Lehr- oder Lernbuch, eine Ermahnung oder Belehrung... Erziehung? Was «ist» eigentlich eine Schule? Ein Haus, eine bestimmte Organisation des Zusammenlebens von Menschen, ein (gesellschaftliches oder rechtliches) Regelsystem (Institution)? Dann wäre eine Schule doch auch oder vor allem ein städteplanerisches oder architektonisches, soziologisches, sozialpsychologisches, juristisches «Phänomen». Und eine (in Schulen erfolgende) Belehrung? Ist nicht auch sie vor allem ein sprachliches, soziales, ethisches... «Phänomen»? Aloys FISCHER, der sich 1914 mit ähnlichen Fragen beschäftigt hat, geht von einem Beispiel aus, das heute kaum noch im buchstäblichen, aber vielleicht doch im symbolischen Sinn für «Erziehung» kennzeichnend zu sein scheint: Ein Vater ahndet ein Vergehen seines Sohnes mit einer Ohrfeige. Was für ein Tatbestand liegt in diesem Beispiel vor? Ein erzieherischer – oder nicht doch eher (zumindest auch) ein sozialer, medizinischer, rechtlicher, ethischer, physikalischer...? Wovon hängt es eigentlich ab, ob es sich im zitierten Beispiel um einen *erzieherischen* Tatbestand handelt? In Abbildung 1 werden einige Grundmöglichkeiten zur Entscheidung dieser Frage angeboten:

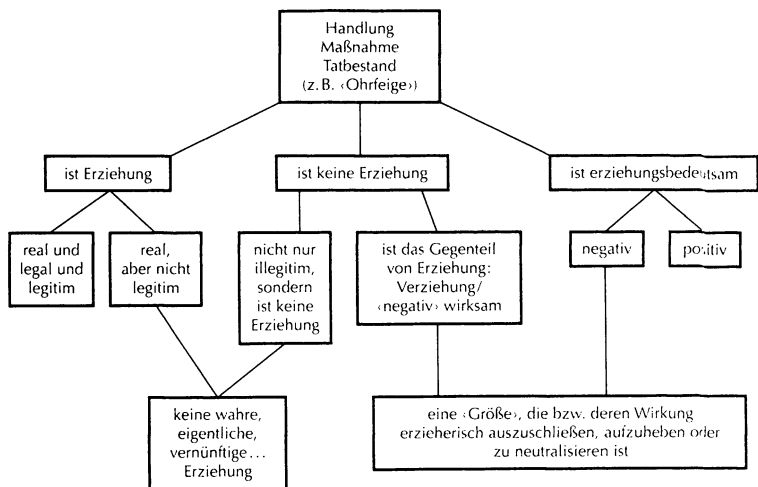


Abbildung 1

In Diskursen zur Entscheidung der Frage, ob Handlungen von der (materiellen oder symbolischen) Art des Ohrfeigens Erziehung «sind», hört man gelegentlich den Appell: «Schau hin, dann siehst du, was eine Ohrfeige ist.» Was ist da zu sehen? Wahrscheinlich sieht ein Erzieher oder Erziehungstheoretiker etwas ganz anderes als beispielsweise ein Jurist, ein Mediziner, ein Soziologe. Es muß sogar davon ausgegangen werden, daß verschiedene Erzieher bzw. Erziehungstheoretiker – je nach erziehungstheoretischer Orientierung – in ein und demselben «Objekt» Verschiedenes «sehen». Wer beispielsweise fordert, man möge «Mut zur Erziehung» entwickeln, der suggeriert zwar, er fordere etwas Unmißverständliches und Unstrittiges; in Wahrheit meint er aber ein ganz bestimmtes Handeln, das andere kritisieren und nicht als Erziehung (an-) erkennen. Und wer Erziehung ablehnt oder kritisiert, der lehnt zunächst einmal nur dasjenige ab, was er unter Erziehung versteht, oder auch das, von dem er meint oder zu wissen glaubt, daß es als Erziehung aufgefaßt werde. Aber dem damit gemeinten Handeln können andere die Anerkennung als Erziehung versagen. Sie können statt dessen ein alternatives Handeln als Erziehung interpretieren, das von der Erziehungskritik verschont bleibt, weil die Kritiker es gar nicht zur Erziehung rechnen (vgl. dazu die Auseinandersetzung um die sog. Antipädagogik u. a. bei



V. BRAUNMÜHL 1975, V. SCHOENEBECK 1982, OELKERS 1978, WINKLER 1982, A. FLITNER 1982).

Die Entscheidung der Frage, ob ein beobachtbares Handeln Erziehung ‹ist› oder nicht, ist demnach (zunächst und ‹primär›) nicht im Gegenstand der Beobachtung, sondern im (Vor-)Wissen, im Denken und im Urteilen des Beobachters begründet, auch wenn und soweit das extrapersonal Gegebene bleibt, was es ist, ganz und gar unabhängig davon, wer es wie interpretiert. (Daß ein extrapersonal gegebener Beobachtungsgegenstand durch die Beobachtung auch beeinflußt bzw. verändert werden kann, ist u. a. ein [forschungs-]methodologisches Problem, auf das in diesem Zusammenhang nicht eingegangen werden kann.) Die erwähnte Entscheidung der Frage, ob ein beobachtetes Handeln Erziehung ‹ist›, impliziert zum einen eine Entscheidung auch darüber, durch welche Merkmale der Vollzug oder das Ergebnis eines Handelns gekennzeichnet werden soll, das (in erziehungstheoretischer Betrachtung) als ‹Erziehung› bezeichnet wird (vgl. u. a. DOLCH 1963, S. 56). Zum anderen erfolgt die Bestimmung dieser Merkmale im Kontext impliziter oder expliziter Begründungen, die, wiederum abhängig von sozialen Entscheidungen und Entscheidungstraditionen, als ‹erziehungstheoretisch› oder ‹-wissenschaftlich› gekennzeichnet werden. Die Konstitution dessen, was Erziehung (als ‹vorfindlicher› Gegenstand von Erziehungswissenschaft) ‹ist›, erfolgt also in (kontroversen) Systemen und Traditionen erziehungstheoretischen wie erziehungspraktischen Denkens und Handelns. Die Feststellung von Erziehung setzt einen Begriff von Erziehung voraus.

### 2.1.5.1 Der ‹Absichtsbegriff› der Erziehung

Wodurch unterscheiden sich erzieherische Handlungen von anderen Arten sozialen Handelns? Als ‹Erziehung› – so sagen die einen – werden alle Handlungen bezeichnet, durch die eine erzieherische *Absicht* (Intention, Zwecksetzung, Zielsetzung) zu verfolgen versucht wird (vgl. BREZINKA 1974, S. 79). Als erzieherisch gilt eine Absicht insoweit, als sie das psychische Dispositionsgefüge anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder zu erhalten versucht (ebd.). Bei dieser Bestimmung wird zwischen Verhaltensdispositionen als relativ dauerhaften Handlungsbereitschaften oder -kompetenzen und aktuellem Verhalten unterschieden; denn es soll nach dieser Bestimmung in der Erziehung nicht auf flüchtige Erlebnisse und Verhaltensweisen ankommen, sondern eben auf Verhaltensbereitschaften bzw. -kompetenzen. Welche Probleme sind mit der Entscheidung verbunden, die Erziehungsabsicht als wesentliches (hinreichendes) Kennzeichen erzieherischen Handelns anzusehen?

Die Probleme beginnen bereits bei der Frage nach der Funktion, die Absichten für das Handeln haben (vgl. dazu u. a. HECKHAUSEN 1987, STEGMÜLLER 1969, S. 398ff). Handlungen werden nicht notwendig von nur einer Absicht bestimmt. Einem Handelnden muß und wird die Struktur seiner Absichten keineswegs immer bewußt sein. Insbesondere ist einer konkreten Handlung nicht «anzusehen», von welcher Absicht bzw. von welcher Konfiguration von Absichten sie geleitet wird.

Wenn die Entscheidung der Frage, ob eine menschliche Handlung «Erziehung» ist, allein davon abhängt, ob dieses Handeln von einer erzieherischen Absicht geleitet ist, dann kann, je nachdem, ob diese Absicht (vermutlich) gegeben oder nachweisbar ist oder nicht, ein und dasselbe Handeln ganz verschieden «sein». Hier stellt sich nun aber die ebenso elementare wie wichtige Frage, durch wen und für wen diese Verschiedenheit praktisch bedeutsam ist. Zunächst doch nur durch und für denjenigen, der handelt oder im nicht auszuschließenden Fall einer falschen Vermutung über die Handlungsabsicht nur für denjenigen Dritten, der eine erzieherische Absicht des beobachteten Handelns vermutet, aber keineswegs auch schon für denjenigen, der von dieser Handlung faktisch betroffen ist, obwohl es in der Erziehung doch gerade auf ihn ankommt. Ändert sich für den Geohrfeigten dadurch etwas an der Tatsache oder an dem Effekt der Ohrfeige, daß sie vom Ohrfeigenden (für den Geohrfeigten keineswegs ohne weiteres erkennbar) beispielsweise nicht aus Rache, sondern in erzieherischer Absicht erteilt wird? Offen bleibt dabei die Frage, ob die nur beispielhaft erwähnte Absicht nicht von anderen Absichten begleitet, überlagert, relativiert wird und was das für die Handlung und deren Beurteilung bedeuten kann.

Läuft dieser Ansatz nicht darauf hinaus, Erziehung rein individualpsychologisch zu interpretieren und als individualistisch-voluntaristischen Akt nur eines an erzieherischer Interaktion Beteiligten anzusehen? Kann eine – wie auch immer motivierte – Aktivität ohne Rücksicht auf jenen kalkulierbaren Effekt, den diese Aktivität bezweckt, als «Handeln» bezeichnet werden? Ist es wirklich sinnvoll, bei der Bestimmung einer interpersonalen Handlung diejenige Person «herauszukürzen», ohne deren aktive Mitwirkung ein solches Handeln gar nicht existiert und deren Aktivierung überhaupt erst das Ziel dieses Handelns ist? Der Adressat erzieherischen Handelns, dessen Verhaltensdisposition in diesem Handeln beeinflußt werden soll, besitzt in dieser Bestimmung von «Erziehung» keine oder nur eine abgeleitete Funktion. Er ist nicht Kommunikationspartner einer konsensfähigen Situationsdefinition, eines spezifischen, Erziehung allererst konstituierenden Handlungszusammenhangs, nicht aktiver Teilnehmer an einem komplexen, in reale gesellschaftliche Be-

züge eingebetteten Interaktions- und Regulationsprozesses, kein Subjekt sozialen Handelns, sondern Objekt fremden (autoritären) Wollens.

In einer sehr knappen und fragmentarischen Zwischenerwägung soll festgehalten werden, «was» zur Erziehung gehört: Zur Erziehung gehören konkrete Personen, die erziehen, ohne je darin aufzugehen, Erzieher zu sein. Zur Erziehung gehören ferner konkrete Personen, die erzogen werden, ohne je darin aufzugehen, Zöglinge zu sein. Zur Erziehung gehört schließlich jenes interpersonale Handeln zwischen Erziehern und Zu-Erziehenden, dessen Struktur und dessen Merkmale im folgenden weiter zu differenzieren und zu präzisieren sind.

Erziehungsabsichten mögen (auch) habitualisiert oder institutionalisiert sein – etwa in professionalisierten Handlungssystemen, die als «Erziehungswesen» oder als «Erziehungssystem» bezeichnet werden. Aber garantiert diese Tatsache, daß alles, was Erzieher den zu Erziehenden in Erziehungseinrichtungen antun, tatsächlich erzieherische Absicht verfolgt oder (eben aufgrund dieser Institutionalisierung) per se Erziehung «ist»? Mit diesem Modell einer Lösung des Problems werden zum einen alle Handlungen außerhalb des Erziehungssystems (beispielsweise die Handlungen eines Arztes, Verkehrspolizisten, Buchhändlers, Richters . . .) ganz unabhängig davon, ob sie eine erzieherische Absicht verfolgen, aus dem Universum erzieherischen Handelns ausgeschlossen. Zum anderen werden alle Handlungen, die innerhalb des Kontextes der Institutionalisierung stattfinden, unabhängig davon, ob sie überhaupt eine erzieherische Absicht verfolgen, zur Erziehung gerechnet.

Wo nur solche Handlungen zur Erziehung gerechnet werden, für die sich eine erzieherische Absicht – wie auch immer – nachweisen oder vermuten läßt, dort bleiben die großen Bereiche dessen außer Kontrolle und Verantwortung, was auch ohne erzieherische Absicht erziehungswirksam ist. Jedoch kann unbeabsichtigte bzw. «funktionale Erziehung» in ihrer Wirksamkeit die intentionale Erziehung übertreffen (SCHRÖDER 1992, S. 86, KROH 1960, S. 87 ff, DOLCH 1966, S. 231 f).

Der naheliegendste und schwerwiegendste Einwand gegen die hier zur Diskussion stehende Bestimmung von Erziehung läßt sich mit der Frage einleiten, was die erzieherische Handlungsabsicht mit der (beabsichtigten) Wirkung der Handlung zu tun hat. Absichten können Wirkungen intendieren, nicht aber auch schon garantieren. Der «Absichtsbegriff» der Erziehung eliminiert nicht nur alle Handlungen, die auch ohne erzieherische Absicht erzieherisch wirken. Er vernachlässigt auch die Frage nach den Gründen für die Wirksamkeit erzieherisch intendierten Handelns, ja sogar bereits die Frage nach der Wahrscheinlichkeit, mit der von erzieherisch intendierten Handlungen eine der Intention dieser Handlungen

entsprechende Wirkung erwartet werden kann. Eine noch so intensive und wohlbegründete Erziehungsabsicht allein reicht nicht aus, um eine entsprechende Wirkung zu garantieren. Dies unzureichend bedacht oder gar Absichten schon für Wirkungen gehalten zu haben, gehört zu den Hauptmängeln einer historisch einflußreichen Strömung essentialistisch-normativistischer Erziehungstheorie. Wo eine Diskrepanz zwischen Absicht und Wirkung vielleicht sogar in theoretisch begründbarer Weise erwartet werden kann, dort verlieren die noch so hehren Erziehungsabsichten und die allein daran orientierten Handlungen ihren Sinn sowie ihre theoretische und pädagogische Legitimation. Das gilt auch dort, wo völlig offen, unbestimmbar und unkalkulierbar bleibt, ob erzieherisch gemeinte Versuche im Sinne der Absicht wirksam, unwirksam oder gar entgegengesetzt wirksam sind. Erst die theoretisch begründete Erwartung erzieherischer Handlungserfolge ist notwendige – wenn auch keineswegs hinreichende – Bedingung der Rechtfertigung absichtsgeleiteten erzieherischen Handelns. Ohne Informationen über Handlungserfolge fehlen überdies die Voraussetzungen für die Beurteilung der Adäquatheit jeweiligen Handelns.

### 2.1.5.2 Der «Wirkungsbegriff» der Erziehung

Die Schwierigkeiten, die sich aus der Entscheidung ergeben, als Erziehung (nur) solche Handlungen anzusehen, die eine erzieherische Absicht verfolgen, mögen zu der Überlegung geführt haben, die schwer entscheidbare Frage nach Handlungsabsichten aufzugeben. Kriterium für die Bestimmung erzieherischer Tatbestände sollte nicht mehr die Absicht, sondern die tatsächlich eingetretene Erziehungswirkung sein. Absichten, so könnte man diese Entscheidung begründen, mögen noch so gut sein; sie bleiben für die tatsächliche Erziehung belanglos, solange ihnen keine Wirkungen entsprechen.

Aber auch diese Auffassung – sofern man sie wörtlich nimmt – führt in beträchtliche Schwierigkeiten, wenn man bestimmen will, was Erziehung «ist». In Anwendung dieser Auffassung läßt sich eigentlich immer erst nachträglich, nachdem als erzieherisch anerkannte Wirkungen einer Handlung oder eines Sachverhalts tatsächlich eingetreten sind, feststellen, welche Handlungen oder welche Sachverhalte zur Erziehung gerechnet werden können. Dieselbe Handlung kann nämlich, je nachdem, ob die zum Kriterium erhobene Wirkung eintritt oder ausbleibt, Erziehung «sein» oder nicht. Dabei ist von besonderer Bedeutung, daß die Wirkung einer Handlung nicht nur von der Handlungsintention des Handelnden, sondern auch und vor allem von der Rezeption bzw. der mentalen «Verarbeitung» seitens des Handlungsadressaten abhängt. Damit wird Erzie-

hung zu einer unplanbaren und auch unverantwortbaren Kasuistik. Erziehung kann nicht im vorhinein organisiert, geplant und verantwortet werden. Denn was Erziehung ‹ist› bzw. ‹war›, stellt sich ja immer erst nachträglich heraus.

Wer sich entschieden hat, nur solche Handlungen zur Erziehung zu rechnen, die eine Erziehungswirkung erzielt haben, kann dennoch aus mindestens zwei Gründen nicht auf erzieherische Absichten verzichten: Woran soll er (1) sein Handeln orientieren, wenn nicht an jenen Absichten, die die einzelnen Akte seines Handelns ordnen und auf ein Ziel (als der antizipierten Wirkung seines Handelns) ausrichten? Außerdem benötigt er (2) ein Kriterium zur Beurteilung jener Effekte seines Handelns, die er als Erziehungswirkung (an-)erkennt und die er in der Absicht seines Handelns thematisiert und antizipiert.

Nicht ganz unproblematisch ist auch die Festlegung auf bloße Faktizitäten erzieherischer Wirksamkeit. Bei dieser Orientierung wird die Frage danach vernachlässigt, was – unter veränderten Bedingungskonstellationen – auch ganz anders erzieherisch erstrebt und erzielt werden könnte oder sollte. Man begibt sich der Kriterien zur kritischen Beurteilung der Wirkungsbedingungen, die vielfältige und vermeidbare Restriktionen erzieherischen Handelns und Wirkens enthalten können. Fakten dürfen bei der Planung und Verwirklichung erzieherischen Handelns keineswegs ignoriert, sie müssen aber auch nicht ohne weiteres und kritiklos akzeptiert werden.

Die Fixierung auf Erziehungswirkungen impliziert die Festlegung auf das jeweils als erziehungsförderlich Anerkannte und begünstigt die Vernachlässigung von Handlungseffekten, die – gemessen am jeweiligen Erfolgskriterium – zwar negativ beurteilt werden müssen, aber von faktisch großer Erziehungsbedeutsamkeit sind. Auch Vor- und Fehlurteile, Irrtümer und widerlegtes, insofern falsches ‹Wissen›, Lern- und Verhaltensschwierigkeiten werden gelernt und können (beabsichtigtes oder unbeabsichtigtes) Resultat (erzieherisch motivierten) zwischenmenschlichen Handelns sein. Sie sind deshalb von nicht geringerer Erziehungsbedeutsamkeit als die Erziehungswirkungen. Eine Erziehungspraxis, die an den Ursachen erzieherisch negativ beurteilter Wirkungen achtlos vorbeigeht, stellt sich selbst in Frage. Denn wahrscheinlich ist der ‹Anteil›, den die Beseitigung vielfältiger Ursachen für ‹negative› Verhaltensdispositionen im Gesamtspektrum erzieherischen Handelns einnimmt, von nicht geringerem Umfang als das System jener Handlungen, die eine Bereitstellung von Erziehungsanregungen ausmachen, sofern eine solche Abgrenzung praktisch überhaupt immer sauber gezogen werden kann. Eine Fixierung auf ‹positive Wirkungen› läßt außer acht, daß all diejenigen

Handlungseffekte, die mit solchen Wirkungen unvereinbar sind, eben dadurch große Erziehungsbedeutsamkeit erlangen, daß sie mögliche und erwünschte Erziehung verhindern oder «negativ ersetzen».

Erwähnenswert ist nicht zuletzt die (methodische) Schwierigkeit, von diagnostizierten Erziehungswirkungen einigermaßen zweifelsfrei auf diejenigen Handlungen rückschließen zu wollen, die als (notwendige oder gar hinreichende) Bedingung der Wirkung angesehen werden können (vgl. BREZINKA 1974, S. 68 ff).

### 2.1.5.3 Entwurf eines handlungstheoretischen Erziehungsbegriffs

Beide bisher skizzierten und kritisierten Ansätze einer Bestimmung von Erziehung greifen zu kurz. Wie müßte eine Konzeption aussehen, die beide Vereinseitigungen vermeidet? Zunächst könnte man versuchen, die Einseitigkeiten dadurch zu überwinden, daß man beide Gegenstandsbestimmungen von Erziehung zugleich gelten läßt: Zur Erziehung rechnete dann jedes Handeln, das (nachweislich oder vermutlich) von einer erzieherischen Absicht angeleitet wird, ohne Rücksicht darauf, ob dieses Handeln einen der Absicht entsprechenden Erfolg zeitigt, und jedes Geschehen, für das sich Effekte nachweisen lassen, die als erzieherisch akzeptiert werden, und zwar unabhängig davon, ob eine erzieherische Absicht «dahintersteht». Mit dieser «Addition» mag man nun zwar alles umschreiben, was pädagogisch der Fall sein kann; jedoch bleibt offen, ob damit im einzelnen beispielsweise erfolglose Handlungen – mit insofern deklamatorischen Absichten –, «blinde» Effekte oder «erfolgreiche» erzieherische Handlungen angesprochen sind. Mit dieser Addition der beiden defizitären Konzepte werden die aufgeworfenen Probleme nicht etwa gelöst, sondern ebenfalls addiert.

Zur Vergewisserung der Problematik: Die bisher skizzierten und kritisierten Bestimmungen von Erziehung schließen auch folgende Handlungen und Ereignisse ein:

1. Handlungen, die zwar von einer erzieherischen Absicht angeleitet werden, aber im Sinne dieser Absicht erfolglos bleiben,
2. von erzieherischer Absicht angeleitete Handlungen, deren Erfolgswahrscheinlichkeit völlig unkalkulierbar ist und
3. Handlungen oder Ereignisse, die zwar einen als erzieherisch anerkannten, aber nicht beabsichtigten (und auch oft als unplanbar geltenden) Effekt haben.

In diesem Sinn rechnet beispielsweise DOLCH (1966, S. 232) jede Einwirkung zur Erziehung, durch die «eine mehr oder minder dauernde Verbesserung fremden oder eigenen Verhaltens und Handelns beabsichtigt oder erreicht wird». Das «Oder» ist hier im nicht-ausschließenden Sinne

verwendet (vgl. dazu BOCHENSKI/MENNE 1965, S. 27). Ich halte diese Bestimmung von Erziehung aus dargelegten Gründen für problematisch.

Wie lassen sich die aufgezeigten Probleme vermeiden? Man müßte ausschließen, daß erzieherisch erfolglose, hinsichtlich ihres Erfolgs unkalkulierbare und auch solche Handlungen aus der Begriffsbestimmung ausgeschlossen werden, denen gar keine erzieherische Absicht zugrunde liegt. Es verblieben dann nur noch solche Handlungen, die eine erzieherische Absicht verfolgen und im Sinne dieser Absicht erfolgreich sind. Entscheidend ist hierbei das Wort «und» im Sinne der aussagenlogischen Konjunktion (BOCHENSKI/MENNE 1965, S. 29). Aber auch diese Konzeption einer Bestimmung von Erziehung hat Mängel. Sie schließt nicht aus, daß Absicht und Erfolg zufällig einander entsprechen und daß in diesem Sinne offenbleibt, ob der Erfolg auch tatsächlich von jener Handlung «verursacht» worden ist, die diesen Erfolg bezweckte. Das mit der absichtsgeleiteten Handlung (lediglich) korrelierende und als «Erfolg» bewertete Ereignis kann auch aus ganz anderen Gründen eingetreten sein. Bei bloß zufälligem Zusammenfallen von Absicht und Erfolg bliebe das absichtsgeleitete Handeln weiterhin wirkungslos und die der Absicht entsprechende, aber tatsächlich anderweitig verursachte «Wirkung» unerwartet.

Von Erziehung im Sinne eines rationalen, planbaren und verantwortbaren Handelns kann aber erst dann gesprochen werden, wenn aufgrund nomologischer Wissenschaft die Wahrscheinlichkeit bestimmt werden kann, mit der von erzieherisch intendiertem Handeln eine der Absicht entsprechende «Wirkung» erwartet werden kann. Erst unter dieser Voraussetzung wird Erziehung zu einer planbaren und verantwortbaren Handlung. Auch dieser Sachverhalt läßt sich in einem Schaubild verdeutlichen (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2 begünstigt ein Mißverständnis. Strenggenommen ist auch das zufallsfreie Zusammentreffen von Absicht und Erfolg immer nur nach Ablauf erzieherischen Handelns feststellbar, so daß von Erziehung erst dann gesprochen werden kann, wenn der in der Handlungsabsicht antizipierte Effekt bzw. Erfolg auch tatsächlich eingetreten ist. Abgesehen von dem schwerwiegenden Mangel, immer erst nachträglich entscheiden zu können, welche Handlung Erziehung «war», ist diese strenge Anforderung unter anderem deshalb kaum zu erfüllen, weil sich schwerlich der Beweis führen läßt, daß diejenige Handlung, die dem als «Wirkung» interpretierten Tatbestand vorausgegangen ist, ausschließliche bzw. hinreichende Bedingung dieser «Wirkung» ist bzw. war. Deshalb wird man den Tatbestand des Modells «E» – wie schon ausgeführt – bereits dann für erfüllt halten müssen, wenn von einem absichtsgeleite-

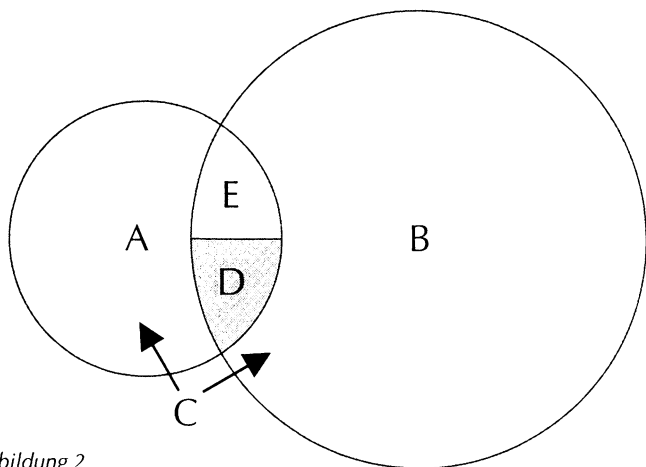


Abbildung 2

*Erläuterungen:*

- A: Universum der Handlungen, die eine erzieherische *Absicht* verfolgen  
 B: Universum der Geschehnisse und Tatbestände, die eine erzieherische *Wirkung* zur Folge haben  
 C: Vereinigungsmenge bzw. logische Summe von A und B  
 D: *Zufälliges* Zusammentreffen von «Absicht» und «Erfolg»  
 E: *Zufallsfreies* Zusammentreffen von «Absicht» und «Erfolg»

ten Handeln unter jeweils definierten Bedingungen aufgrund logisch und empirisch überprüfter Annahmen (Theorien oder Hypothesen) mit angebbarer Wahrscheinlichkeit eine dem Absichtsinhalt entsprechende «Wirkung» erwartet werden kann. Damit wäre der Idealtyp erzieherischen Handelns charakterisiert.

Zum einen handelt es sich dabei tatsächlich um einen Idealtypus ganz in der Nähe dessen, was Max Weber damit gemeint hat: nämlich um die «Steigerung eines oder einiger Gesichtspunkte», unter denen eine komplexe Wirklichkeit «zu einem in sich einheitlichen *Gedankenbilde*» zusammengefügt und «pragmatisch veranschaulicht» werden kann. Dieses Gedankenbild selbst ist «nirgends in der Wirklichkeit empirisch vorfindbar» (WEBER 1951, S. 190 ff). Zum anderen handelt es sich bei dem skizzierten Idealtyp erzieherischen Handelns wohl nur um den Grenzfall dessen, was damit an erziehungsbedeutsamer Wirklichkeit thematisiert zu werden vermag. Auf beide Relativierungen meines bisherigen Versuchs, Erziehung zu bestimmen, gehe ich kurz ein.



Erziehung existiert nicht als eigene, von Nicht-Erziehung abgrenzbare Substanz, Gestalt, Wesenheit. Erziehung vollzieht sich immer im Medium von ›Nichterziehung‹, beispielsweise in mitmenschlichem Umgang, in der Beschäftigung mit Sprache oder mathematischen Problemstellungen. Erziehung ist also kein für sich existierendes, abgrenzbares singuläres Realphänomen, sondern allenfalls eine durch Akte theoretischen kommunikativen und sozialen Handelns konstituierte und in Problemstellungen thematisierte Wirklichkeitsperspektive. Thematisierung, Spezifizierung und Benennung dieser Realitätsperspektive als ›Erziehung‹ resultieren aus einer Tradition gedanklich-kategorialer Differenzierung und Sprachregelung sowie gesellschaftlich-theoretischer und -praktischer Arbeitsteilung. Sie ergeben sich nicht ›aus der Sache selbst‹ und sind auch nicht Ergebnis willkürlicher individueller Entschlüsse. Sie sind vielmehr Resultat kommunikativen sozialen Handelns, sozialer Definitions- und Bewertungsprozesse, in denen sich freilich als ›Erziehung‹ bezeichnete, aber durchaus auch alternative oder gar konkurrierende Traditionen und Institutionalisierungen erzieherischen Denkens und Handelns herausgebildet haben. In Traditionen theoretischen und praktischen Handelns konstituiert sich die gedankliche und soziale ›Wirklichkeit‹ Erziehung.

Dennoch ist Erziehung nicht nur ein relativ eigenständiges soziales System professionalisierten Handelns, sondern immer auch Aspekt erziehungstheoretisch thematisierter und konstituierter gesellschaftlicher Praxis. Bereits im Alltag findet man häufig Argumente folgenden Typs: Dieser Spielplatz, dieses Buch, diese Fernsehsendung, dieses Werkzeug... erfüllen zwar hohe technische oder ästhetische Anforderungen, jedoch sind sie pädagogisch fragwürdig. Oder anders: Was meint jemand, der sagt: «Dieses Buch ist pädagogisch wertvoll!» Er könnte meinen, die Sprache sei vorbildlich, die im Buch enthaltenen Abbildungen seien geeignet, die Phantasie der Leser anzuregen und vieles andere mehr. Welche Struktur hat die zugrundeliegende Überlegung? Wer sagt, daß ein Buch pädagogisch wertvoll ist, der unterstellt (in vielen Fällen vielleicht unbewußt) zunächst ein Beurteilungskriterium, das die Bedeutung eines Erziehungsziels oder einer Erziehungsintention (Absicht) hat. Ferner unterstellt er, daß die Lektüre dieses Buches geeignet sei, die Verwirklichung dieses Ziels bzw. der Intention zu gewährleisten oder zumindest zu begünstigen. Diese Wirkungsannahme impliziert ein mehr oder weniger bewährtes Wissen über die Wahrscheinlichkeit, mit der von der Lektüre des zur Diskussion stehenden Buches ein Beitrag zur Verwirklichung des (als Beurteilungskriterium) unterstellten Erziehungsziels erwartet werden kann.

Zweierlei erscheint unter erziehungstheoretischen Gesichtspunkten wichtig:

Erstens kann ein und dieselbe Handlung oder Tatsache bei ihren Rezipienten Effekte bewirken, die sich nach «erzieherisch» bzw. «erziehungsförderlich» einerseits und «erziehungshinderlich» bzw. «erziehungsschädlich» andererseits unterscheiden lassen. Um beim gewählten Beispiel zu bleiben: Dem Buch X wird herausragende sprachliche Qualität attestiert, und von seiner Lektüre (= erziehungsbedeutsame Handlung) kann aufgrund methodenkritisch überprüfter Erfahrung ein Beitrag zur Steigerung der passiven und aktiven sprachlichen Kompetenz (= erziehungszielbedeutsamer Effekt) mit angebbarer Wahrscheinlichkeit erwartet werden (alle notwendigen Präzisierungen unterstellt).

Das beispielhafte Buch enthält aber auch falsche Informationen über die gesellschaftliche Wirklichkeit. Es muß daher aufgrund konsolidierter Erfahrung befürchtet werden, daß seine Lektüre (= erziehungsbedeutsame Handlung) Fehlinformationen bewirkt und die Sachurteilskompetenz negativ (= negativer erziehungszielbedeutsamer Effekt) beeinträchtigt. Unter erzieherischen Maßgaben würde die Verwendung dieses Buches Maßnahmen zur Neutralisierung unerwünschter Effekte erfordern; in organisierter Erziehung könnte der erwähnte Mangel des Buches zum Anlaß genommen werden, Maßnahmen zu entwickeln, die über die bloße Neutralisierung hinaus erzieherisch positive Effekte begünstigen.

Für die Unterscheidung zwischen (intendierter) erziehungsförderlicher «Wirkung» und (nicht intendierter, aber prinzipiell absehbarer) erziehungsschädlicher «Nebenwirkung» stellen sich die skizzierten Probleme in gleicher Weise.

Zweitens kann es Handlungen, Ereignisse oder Tatsachen geben, die ihre Rezipienten auf eine Weise beeinträchtigen, die unter erzieherischen Beurteilungskriterien negativ zu bewerten sind. Unter erziehungswissenschaftlichen wie unter erziehungspraktischen Gesichtspunkten ist es wichtig, sich auch über diese Tatsachen zu informieren. Dann erst können Überlegungen zur Beantwortung der Frage entwickelt werden, was getan werden kann oder muß, wenn man die erzieherisch unerwünschten Effekte verhindern will – etwa: erziehungsschädliche Handlungen vermeiden, unvermeidbare Einwirkungen neutralisieren o. ä.

Zur gedanklichen und praktischen Bewältigung der aufgeworfenen Probleme erscheint der Begriff der «Erziehungsbedeutsamkeit» besonders geeignet. Mit ihm lassen sich nicht nur die erzieherisch erwünschten, sondern auch die erzieherisch unerwünschten Funktionszusammen-

hänge gesellschaftlicher Praxis erfassen und bearbeiten. So wird es möglich, beliebige Tatbestände der soziokulturellen Wirklichkeit unter erziehungstheoretischen Gesichtspunkten zu beurteilen. Dabei lassen sich zwei Problemlösungsstrategien unterscheiden:

1. Man sucht oder ermittelt Maßnahmen, die sich als geeignet erweisen, erzieherisch erwünschte Effekte in präzisierbarem Maße und mit angebbarer Wahrscheinlichkeit zu gewährleisten;
2. man erfaßt und reguliert die erziehungsbedeutsamen Auswirkungen von Tatbeständen, denen Menschen (in besonderem Maße) ausgesetzt sind.

### 2.1.6 Ungelöste Probleme

Unter den Gründen für das Erfordernis einer Erziehung von Menschen – und darin sehe ich das zentrale Problem der mit diesem Begriff bezeichneten Praxis – spielt der ‹Gegensatz› zwischen dem, was der zu Erziehende selbst will, und dem, was er (wollen) soll, eine zentrale Rolle, weil es andernfalls der Erziehung nicht bedürfte. Die in genau diesem Zusammenhang virulente Unterscheidung zwischen Erziehung einerseits und Manipulation oder Anpassung andererseits suggeriert die Möglichkeit und bezweckt die Rechtfertigung der Zulässigkeit, zwischen einer legitimen und einer illegitimen Beeinträchtigung des Wollens zu Erziehender zu unterscheiden. Freilich kann es interpersonale und vielleicht sogar intrapersonale Konflikte zwischen dem niemals uninhaltlichen Wollen und Sollen eines Menschen geben. Und Menschen müssen lernen, damit umzugehen. Dabei können Prinzipien und Verfahren der Konfliktregelung entwickelt oder ‹ausgehandelt› werden, die jedoch mit dem Postulat einer Erziehung zur Mündigkeit nicht in Konflikt geraten müssen. Diese Behauptung ist strittig. Die Klärung oder gar Schlichtung dieses Streits wird dadurch erschwert, daß in der Auseinandersetzung (häufig) nicht zwischen der Wirklichkeit, der Möglichkeit und der Zulässigkeit dessen unterschieden wird, was mit dem Postulat ‹Erziehung zur Mündigkeit› gemeint ist oder gemeint sein sollte.

Mündigkeit – so ein zunächst recht einleuchtender Einwand – sei dadurch definiert, daß sie zwar Ursache, niemals aber Wirkung irgendeines (also auch erzieherischen) Handelns zu sein vermöge (vgl. KOCH 1972, S. 491 f). Jedoch dieses Argument ist nicht geeignet, den Zweifel an der Möglichkeit einer Erziehung zur Mündigkeit zu begründen. Es enthält keinen Beweis dafür, daß dieselbe Mündigkeit, durch die die Ursächlichkeit des Handelns einer Person charakterisiert werden mag, nicht zu-

gleich Resultat (Wirkung) von Handlungen sein kann, die überdies von Handlungen anderer Personen intendiert oder beeinflußt werden können. Es gibt eine Fülle von Persönlichkeitsmerkmalen, die zugleich Resultat und (wenn auch in anderen Funktionszusammenhängen, so doch real) Voraussetzung menschlichen Lernens (im weiteren Sinne, hier und im folgenden also Erziehungsprozesse eingeschlossen) sind. Beispiele dafür sind das Interesse an einem Gegenstand oder die Lernmotivation und auch jenes Wissen, das unentbehrliche Voraussetzung erfolgreichen Weiterlernens ist.

Zu den üblichen Behauptungsvoraussetzungen für die Kritik am Programm einer Erziehung zur Mündigkeit gehört die Feststellung, der Adressat erzieherischen Handelns sei Subjekt eigenen Wollens, Denkens, Lernens und Handelns und könne oder dürfe schon «deshalb» niemals Objekt pädagogischer Aktivitäten sein. Nun ist aber die Tatsache, daß der Erfolg jeglichen Lehrens im weitesten Sinne notwendig an die Bedingung selbsttätigen Lernens gebunden ist, durchaus mit der Tatsache vereinbar, daß Lehrende die personexogenen Bedingungen erfolgreichen Lernens gestalten oder ordnen. Sie organisieren die Auswahl und Strukturierung der Inhalte des Lernens, sie nehmen maßgeblichen Einfluß auf die Definition der Kriterien des Lernerfolgs – um nur einige Beispiele zu nennen. Zugespitzt und zusammengefaßt könnte man sagen, daß im Handeln Lehrender jene (Um-)Welt personifiziert oder repräsentiert ist, mit der Lernende sich lernend auseinandersetzen. Und genau darin besteht oder erfolgt das, was unter bereits erläuterten Bedingungen «Erziehung» genannt zu werden pflegt.

Falls eine Erziehung (zur Mündigkeit) mit der Selbsttätigkeit des Adressaten erzieherischen Handelns also nicht nur vereinbar, sondern nur darin überhaupt erst realisierbar ist, so ist damit aber noch nicht die Frage beantwortet, wodurch eine Erziehung zur Mündigkeit beispielsweise von Manipulation oder bloßer Anpassung unterschieden oder unterscheidbar ist. Erziehung mag noch so stringent an inhaltlichen Zielen orientiert sein, die zugleich als Erfolgskriterien für eine «gelungene» Erziehung unentbehrlich sind; sie ist deswegen aber weder gezwungen noch wirklich in der Lage, den Adressaten erzieherischen Handelns auf ein bestimmtes Muster eines als richtig oder gut geltenden Handelns festzulegen. Adressaten einer derartigen Praxis würden manipuliert oder angepaßt. Demgegenüber können Erzieher sich darauf beschränken, die (Lern-)Voraussetzungen zu schaffen, die es Lernenden mit besonderer Erfolgswahrscheinlichkeit ermöglichen, selbst jene Kompetenzen zu entwickeln, die sie benötigen, um sich wiederum selbst aktiv und kritisch an der Beurteilung dessen zu beteiligen, was als ein wünschenswertes Han-

deln gesellschaftliche Anerkennung verdient. Kürzer: Erzieher können Lernende befähigen, an der Bestimmung und Verwirklichung dessen selbstverantwortlich mitzuwirken, was aus welchen Gründen als eine erstrebenswerte menschliche oder gesellschaftliche Praxis gelten kann.

Im Überschneidungsbereich mit jenen Kontroversen, die den Fragen nach der Möglichkeit und nach der Zulässigkeit einer Erziehung zur Mündigkeit gewidmet sind, wird auch über die Frage gestritten, ob es möglich oder zulässig sei, mit kalkulierbarer Erfolgsaussicht auf Zu-Erziehende «einzuwirken». Auch wer darauf verzichtet, Adressaten erzieherischen Handelns auf das Muster einer als richtig oder gut geltenden Praxis festzulegen, benötigt ein Ziel – beispielsweise das Ziel, jene Urteils-, Entscheidungs- und Handlungskompetenz durch erzieherisches Handeln zu ermöglichen, die den Zu-Erziehenden befähigt, sich an der Bestimmung, Begründung und Realisierung einer wünschenswerten Praxis zu beteiligen. Nun geht es in diesem Zusammenhang aber nicht um die Frage, für welches Ziel erzieherischen Handelns Geltungsanspruch erhoben werden kann oder soll, so vorrangig diese Frage im Erziehungsdenken und -handeln auch ist. Bestritten wird vielmehr bereits die Möglichkeit, die Wahrscheinlichkeit erzieherischer Zielerreichung abzuschätzen. Begründet wird dieser Zweifel wiederum mit dem Hinweis auf die bereits erwähnte Tatsache, daß der Adressat erzieherischen Handelns selbst denken könne und einen eigenen Willen habe; er sei in diesem Sinne frei und «also unberechenbar».

Was ist zu diesem Einwand zu sagen? Erstens darf Freiheit nicht mit Unberechenbarkeit, mit Handlungsregellosigkeit oder gar Irrationalität gleichgesetzt oder in Verbindung gebracht werden. Wenn Freiheit darin besteht, jeweils auch anders entscheiden oder handeln zu können, dann muß das Subjekt freier Entscheidung zunächst einmal über objektiv jeweils gegebene Handlungsmöglichkeiten informiert sein. Zweitens muß es über Kriterien, Prinzipien und Verfahren einer Entscheidung zwischen verschiedenen Möglichkeiten befinden, also mehr oder minder reflektiert nachdenken, urteilen, entscheiden. Damit ist ein drittes Argument zur Kritik des skizzierten Zweifels angesprochen. Erziehung kann sich nämlich auf jene Bedingungen (der Veränderung) menschlichen Denkens und Wollens richten, die die Freiheit des Interventionsadressaten nicht nur nicht unterdrücken, sondern allererst fundieren: nämlich auf die Sondierung der Argumente zur Entscheidungsbegründung. Viertens ist die Frage nach der Berechenbarkeit des Erziehungserfolgs nicht spekulativ oder gar normativ, sondern nur empirisch entscheidbar. Ehe man irgendeine (vermeintliche) Regellosigkeit menschlichen Verhaltens für die daraus «rückgeschlossene» Unplanbarkeit erfolgswahrscheinlichen

Erziehungshandelns verantwortlich macht, sollte man die Qualität jener Theorien überprüfen, deren es freilich bedarf, um erzieherische Handlungserfolge mit angebbarer Wahrscheinlichkeit vorhersagen zu können. Die erziehungsphilosophische Phantasie, die in jüngerer Zeit entwickelt worden ist, um immer schon bestehende Zweifel an Erfolgsge-  
 wißheiten pädagogischen Handelns zu differenzieren und zu begründen, soll nicht kritisiert, aber doch relativiert werden: Wenn der Einfluß menschlichen Handelns auf die Handlungsvoraussetzung und das Handeln von Mitmenschen so unkalkulierbar wäre, wie es nach einigen kritischen Analysen den Anschein hat, dann wären Tradition, Kultur und gesellschaftliches Leben undenkbar. In der Radikalisierung ihrer Zweifel widerlegen die Kritiker sich selbst, sofern sie nicht aufhören, die Ergebnisse ihrer eigenen Überlegungen mitzuteilen und damit doch wohl auf die Wahrscheinlichkeit zu setzen, mit der der Zweck dieser Mitteilung bei den Adressaten erreicht wird. So richtig und wichtig es ist, naive Machbarkeitsvorstellungen zu verabschieden, so wichtig ist es andererseits, sich um die Vervollständigung und Verbesserung jenes Wissens zu kümmern, das darüber informiert, mit welcher Wahrscheinlichkeit bestimmte erzieherische Handlungen beabsichtigte und auch unbeabsichtigte «erzieherische» Effekte zur Folge haben. Dann erst wird Erziehung zu einem planbaren und auch verantwortbaren Handeln.

### 2.1.7 Gefahren

Es ist sicher ungewöhnlich, im Zusammenhang mit Erziehung von «Gefahren» zu reden. «Erziehung» gilt vielen als positiv besetzter Wertbegriff. Sie gehört – so die wohl herrschende Auffassung – zum Besten, was dem Menschen «passieren» kann. Zweifel richten sich allenfalls auf Realisierungsmängel im einzelnen, nicht aber auf die Berechtigung von Erziehung insgesamt.

Auf das zentrale Problem des mit Erziehung Bezweckten und Bewirkten wurde bereits an verschiedenen Stellen der bisherigen Ausführungen hingewiesen. «Erziehung (besteht) in einer ununterbrochenen Bemühung (...), dem Kinde eine gewisse Art zu sehen, zu fühlen und zu handeln aufzuerlegen, zu der es spontan nicht gekommen wäre» (DURKHEIM 1961, S. 108). In der Bestimmung des Wozu erzieherischen Handelns kommen – geradezu unvermeidbar – die Sachüberzeugungen, Wertvorstellungen und – mehr oder minder ausgeprägt – auch die (Eigen-)Interessen der gesellschaftlich jeweils Definitions- und Sanktionsmächtigen zur Geltung. Für die Unterscheidung zwischen Erziehung einerseits und

Manipulation oder gar Unterdrückung andererseits (vgl. dazu RUTSCHKY 1977, A. FLITNER 1982) sind – in historisch relativierender Betrachtung – sehr viel mehr Formen und Ausprägungen als Inhalte der Handlungsregulierung ausschlaggebend, wenngleich die Inhalte einer als Erziehung deklarierten Beeinflussung (langfristig) von mindestens gleicher Bedeutung sein dürften. Der immer wieder aufflammende Disput, ob und aus welchen Gründen eine als ‹Erziehung› bezeichnete Praxis zu Recht oder zu Unrecht als ‹Erziehung› bezeichnet wird – meistens wird allerdings behauptet: ‹Erziehung ist!› –, ist müßig oder gar zynisch. Er spiegelt – ganz realistisch – konkurrierende Sach- und Wertüberzeugungen und bezeugt die gesellschaftliche, politische und weltanschauliche Kontextrelativität oder gar -gebundenheit sowohl des Erziehungsverständnisses als auch der Erziehungspraxis.

Kompliziert und brisant wird die damit angesprochene Frage dadurch, daß nicht nur – wahrscheinlich aussichtslos – zu klären und zu entscheiden versucht werden muß, welches der unter diesbezüglich Einflußreichen strittigen Konzepte einer Handlungsregulierung in je konkreten Fällen erzieherisch verwirklicht werden soll; entschieden werden muß ja auch über die Frage, was eigentlich zum Besten der *Adressaten* erzieherischen Handelns zu geschehen hätte. Jedoch sie werden in der Regel entweder gar nicht oder erst dann gefragt, wenn sie in der Übernahme jener Sach- und Wertüberzeugungen Fortschritte gemacht haben, von denen die jeweils herrschende Erziehungsvorstellung bestimmt sind.

Die hier thematisierten Gefahren bestehen erstens darin, daß es bei der Geltendmachung erzieherisch bedeutsamer Sach- und Wertüberzeugungen weniger auf die Triftigkeit von Argumenten zur Geltungsbegründung als vielmehr auf die (Eigen-)Interessen derer ankommt, die die gesellschaftliche oder politische Macht und die ökonomischen Mittel haben, über Erziehung und das Erziehungswesen zu bestimmen. Sie bestehen zweitens darin, daß in Konflikten zwischen erzieherisch Einflußreichen die Bedürfnisse und Interessen Heranwachsender in Vergessenheit geraten.

Nun darf man sich über die Möglichkeiten, ‹die› Interessen Heranwachsender zu erfassen, keine allzu naiven Vorstellungen machen. Zum einen müssen (neu geborene) Menschen lernen zu wissen, was sie wollen (können und sollen). Individuelle Werdebereitschaft und soziokulturelle Werdegelegenheit stehen in einem komplementären Verhältnis zueinander. Erst angesichts extrapersonaler Entwicklungs- und Handlungsmöglichkeiten erfährt der in diese Welt Geborene etwas über seine individuellen Entwicklungs- und Handlungspotentiale. Zum anderen sollte man jene Wirksamkeit soziokultureller Sanktionssysteme nicht unter-

schätzen, in denen Heranwachsende – orientiert an gesellschaftlich definierten Erfolgskriterien – überdies veranlaßt (‘gezwungen’) werden, auch inhaltlich zu wollen, was sie sollen. Insofern wäre es utopisch, nach jenen Erziehungsbedürfnissen Heranwachsender zu fragen oder zu suchen, die sich (völlig) unabhängig von Anforderungen entwickeln, die ‘die Gesellschaft’ entwicklungsabhängig in unterschiedlichen Formen und Graden von der Geburt bis ins hohe Alter an den einzelnen stellt. Gefährlich – im Sinne einer pädagogischen Ethik – ist demnach nicht schon die bloße Tatsache, daß es keine Erziehung ohne Sach- und Wertüberzeugung Erziehender gibt und geben kann, sondern gefährlich ist die Dogmatisierung und gewalttätige Durchsetzung dieser Überzeugungen. Daß Gewaltsamkeit und Zwang dennoch die existentielle Freiheit zu Erziehender nicht zu suspendieren vermögen, zeigt sich u. a. darin, daß Zwänge die Einwilligung Gezwungener bezwecken und daß in der Einwilligung ein Zwang sich erst vollendet. Aber dann hat der als Zwang intendierte oder interpretierte Einfluß – in einem differenzierungsbedürftigen Sinn – ‘aufgehört’, ein Zwang zu ‘sein’. Wer die Gefahr der Indoktrination vermeiden will, der muß seine erzieherische Praxis von Anbeginn so organisieren, daß der Adressat erzieherischen Handelns befähigt wird, den unvermeidbaren erzieherischen Vorgriff auf die Selbstbestimmung des Zu- oder Sich-Erziehenden einer kritischen Überprüfung zu unterziehen. Der Adressat erzieherischen Handelns muß Gelegenheit erhalten, jene Urteilskraft zu entwickeln, die er benötigt, um den erwähnten Vorgriff – aus eigener Überzeugung und mit verallgemeinerbaren Argumenten – zu ratifizieren oder zu revidieren (vgl. dazu u. a. LITT 1969, HEID 1970).

## Literatur

- AUERNHEIMER, G.: Erzieher – Erziehung – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München 1974, S. 187–192.
- BARTH, P.: Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Bedeutung [1911]. Darmstadt 1967.
- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Weinheim/München 1987.
- BERG, CH. u. a. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. München 1987 ff.
- BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1969.
- BLANKERTZ, H.: Bildung – Bildungstheorie. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München 1974, S. 65–69.
- BOCHENSKI, I. M. / MENNE, A.: Grundriß der Logistik. Paderborn 1965.
- BRUNNEN, E. v.: Antipädagogik. Weinheim/Basel 1975.
- BREZINKA, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München/Basel 1974.



- BRINKMANN, W.: Zur Geschichte der pädagogischen Soziologie in Deutschland. Würzburg 1986.
- DOLCH, J.: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. München <sup>4</sup>1963.
- DOLCH, J.: Worte der Erziehung in den Sprachen der Welt. In: Brezinka, W. (Hrsg.): Weltweite Erziehung. Freiburg 1961, S. 163–176.
- DOLCH, J.: Der Erfahrungsbegriff der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 12 (1966), S. 213–237.
- DURKHEIM, E.: Die Regeln der soziologischen Methode [1895]. Neuwied 1961.
- DURKHEIM, E.: Erziehung, Moral und Gesellschaft [1902/1903]. Neuwied 1973.
- EDDING, F.: Ökonomie des Bildungswesens. Lehren und Lernen als Haushalt und Investition. Freiburg 1963.
- FISCHER, A.: Deskriptive Pädagogik [1914]. In: Ders.: Leben und Werk. Bd. 2. München o. J. [1950], S. 5–30.
- FISCHER, A.: Pädagogische Soziologie [1932]. In: Ders.: Gesammelte Abhandlungen zur Soziologie, Sozialpädagogik und Sozialpsychologie. München o. J. [1954].
- FLITNER, A.: Konrad, sprach die Frau Mama... Über Erziehung und Nicht-Erziehung. Berlin 1982.
- FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik. Stuttgart <sup>7</sup>1961.
- GAGE, N. L. / BERLINER, D. C.: Pädagogische Psychologie. München 1979.
- GEIGER, TH.: Erziehung als Gegenstand der Soziologie [1930]. In: Ders.: Arbeiten zur Soziologie. Neuwied 1962, S. 293–315.
- GRIMM, J. / GRIMM, W.: Deutsches Wörterbuch [1854]. Bd. 3. Berlin 1971.
- GROOTHOFF, H.-H.: Erziehung. In: Ritter, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 2. Darmstadt 1972, Sp. 733–735.
- HECKEL, H. (unter Mitarbeit v. P. Seipp): Schulrechtskunde. Berlin/Neuwied/Darmstadt 1957.
- HECKEL, H. / AVENARIUS, H.: Schulrechtskunde. Neuwied <sup>6</sup>1986.
- HECKHAUSEN, H.: Intensionsgeleitetes Handeln und seine Fehler. In: Heckhausen, H. u. a. (Hrsg.): Jenseits des Rubikon. Der Wille in den Humanwissenschaften. Berlin 1987, S. 143–175.
- HEID, H.: Zur pädagogischen Legitimität gesellschaftlicher Verhaltenserwartungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 16 (1970), H. 3, S. 365–394.
- HEID, H.: Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Pädagogik. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, S. 949–957.
- HÜGLI, A.: Pädagogik. In: Ritter, J. / Gründer, K. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 7. Darmstadt 1989, Sp. 1–35.
- KLAFKI, W.: Muß die Didaktik eigenständig sein? In: Die Deutsche Schule 57 (1965), H. 7/8, S. 409–420.
- KLAUER, K. J.: Revision des Erziehungsbegriffs. Düsseldorf 1973.
- KLUGE, F.: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 22. völlig neu bearb. Aufl. Berlin/New York 1989.
- KOCH, L.: Ist Mündigkeit operationalisierbar? In: Pädagogische Rundschau 26 (1972), H. 6, S. 486–493.
- KROH, O.: Revision der Erziehung. Heidelberg <sup>5</sup>1960.
- LICHTENSTEIN, E.: Bildung. In: Ritter, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 1. Darmstadt 1971, Sp. 921–937.
- LITT, TH.: Das Wesen des pädagogischen Denkens [1921]. In: Nicolini, F. (Hrsg.): Pädagogik als Wissenschaft. Darmstadt 1969, S. 268–304.

- MENZE, C.: Bildung. In: Lenzen, D./Mollenhauer, K. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1. Stuttgart 1983, S. 350–356.
- MOLLENHAUER, K.: Was ist Erziehung? In: Deutsche Jugend (1966), S. 159–164.
- OELKERS, J.: Die Abschaffung der Erziehung durch Erziehung. In: Neue Politische Literatur 23 (1978), S. 350–366.
- RUTSCHKY, K. (Hrsg.): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt/Berlin/Wien 1977.
- SCHOENEBECK, H. v.: Unterstützen statt erziehen. München 1982.
- SCHRÖDER, H.: Grundwortschatz Erziehungswissenschaft. München <sup>2</sup>1992.
- SCHWENK, B.: Erziehung. In: Lenzen, D./Mollenhauer, K. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1. Stuttgart 1983, S. 386–394.
- SEIFFERT, H.: Muß die Pädagogik eigenständig sein? Essen 1964.
- SEIFFERT, H.: Muß die Didaktik eigenständig sein? In: Die Deutsche Schule 58 (1966). H. 3, S. 174–181.
- STEGMÜLLER, W.: Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie. Bd. 1. Berlin 1969.
- WEBER, M.: Die «Objektivität» sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis [1904]. In: Ders.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen <sup>2</sup>1951, S. 146–214.
- WEISS, C.: Pädagogische Soziologie. Leipzig 1929.
- WILLMANN, O.: Didaktik als Bildungslehre [1882–88]. Braunschweig <sup>5</sup>1923.
- WINKLER, M.: Stichworte zur Anti-Pädagogik. Stuttgart 1982.